

保育におけるディス・コミュニケーションについての一考察 レトリック論における「意味生成」原理を手掛かりとして

光本 弥生

保育方法学

A Study on Discommunication in Child Care

Yayoi KOUMOTO

(1999年11月10日受理)

本稿では、レトリカル・コミュニケーション論における「意味生成」回路についての考察を通して、保育場面におけるディス・コミュニケーション状況を指導論の立場から分析する有効な視点を得ることを目的としている。

レトリカル・コミュニケーション論では、ディス・コミュニケーション状況を前提とし、聞き手と語り手との乖離を超えるためのコミュニケーション技術を問題としている。よって、ここでは、幾つかの具体的で実践的なコミュニケーションの回路や技法が提示されている。保育指導論においては、極めて実践的な指導技術を如何に整理し一般化するかを命題としている。そういった意味では、コミュニケーションの原理を具体的技法として提示するレトリカル・コミュニケーション論は近接領域に位置すると考えられ、これまでもレトリカル・コミュニケーション理論は教授論、授業論などで広く扱われてきていた。

そこで、本稿では、まずレトリック理論の大きな転換時における概念転換についての整理を行い、その上で、「意味生成」の回路における主要な原理（①「誤解」②トポス③隠喩）について考察を行いながら、保育実践を分析する際の視点についての幾つか試案を提示している。本稿での試案の立証に関しては次稿へと引き続きたい。

はじめに…問題の所在と目的

1999年、現行の幼稚園教育要領および保育所保育指針（以下教育要領・保育指針と記載）の基本理念を充実発展させるという立場から、それぞれ改訂が行われた¹⁾。この度の改訂における外枠的な柱は、社会のもつ教育機能の減退化を背景とした、幼稚園・保育所の地域の子育て支援活動への参入にあるが、内実的な改訂の柱の一つとしては、集団における一人ひとりの自己実現の問題を範疇

に含んだ集団観の変換があげられる²⁾。

教育現場において、ディス・コミュニケーション状況の蔓延化が問題視されて久しく、保育現場においても、幼児の伝達要求の減退化やメッセージを表現する方法の貧しさ、また子どもと子どもとの関わりを成立させる難しさなどが指摘されている³⁾。こういった教育現場における様々な問題が、「個」と対峙した関係において排斥されていた「集団」形成の問題が再度取り上げられた要因の一つであると考えられる。

近年、保育指導論においてディス・コミュニケーションの問題は、個人（子ども）のコミュニケーション能力の問題といった発達論的視点のみでなく、＜保育者と子ども＞＜子どもと子ども＞との関係論的な視点からのアプローチがなされている。そこでは、ディス・コミュニケーション状況を保育活動におけるマイナス場面としてその転換を前提としながらも、一方では、子どもおよび子ども集団の発達の契機として捉え直す方向としても提示されている⁴⁾。

しかし、そこでは、保育場面で織りなされるさまざまな意味の「ずれ」が、結果として新しい「意味創造」への足がかりとなっているという状況分析が中心であり、「ずれ」を如何に指導の契機として取り上げ、どのように指導を構築するかについての十分な検討がなされているとはいえない。

そこで、本稿では、实在論から関係論への大きなパラダイム転換のなか、新たに復興したレトリカル・コミュニケーション研究における意味生成の回路について考察し、保育指導論の構築へと繋がる保育分析の視点を得たいと考える。

1. レトリック論における「ディス・コミュニケーション」状況とは

一般的には、ディス・コミュニケーションとは、話し手が伝えたいメッセージ（意味）が聞き手に受信されていない、または、誤って受信されている状況など、意味の伝達を介したコミュニケーションが成立しない状況をさす。

レトリック論においては、实在論から関係論への移行といった大きな潮流のなか、「ディス・コミュニケーション」状況を捉える視点についても幾つかの転換がみられた。ここでは、1960年代から1970年代において大きく転換したレトリカル・コミュニケーション研究における「ディス・コミュニケーション」の定義について整理していく。

（1）「言語制度説」と「言語過程説」

今日、レトリカル・コミュニケーション論とは、1960年代のブラック・レトリック論の隆盛を機に、聞き手と語り手との乖離を前提としたコミュニケー

ション技術および理論研究として復興を果たしている。その際、「意味」の問題は「言語制度説」から「言語過程説」への文略の中で論じられることが多い。

「言語制度説」とは、言葉の意味は言語体系（ラング）という制度の一部として決定済みであり、原則的に一定不変のものであるという立場である。語の制度的意味の研究（意味論）や語の組み立ての研究（統語論）などがこの立場である。ここでは、言葉の意味を制度的定義として論じるとき、意味はあたかも主観が扱う知識であるように扱われている。それは、人の外に在って一定不変であり、人はそれを手に入れ（学習）、つかみ（理解）、収蔵（記憶）し、必要に応じて取り出し（想起）、操作（推論）する。このような意味は、それを取り扱う主観にとって、「理解されたり」、「認識されたり」する対象となる。

「言語過程説」とは、言葉の意味は使用に先立って決定されているだけでなく、その都度使用の現場（パロール）において与えられるものであるという立場である。

時枝は「言語活動（パロール）における意味は、その都度主体の思考過程の表現であり、従って一回的なもの、その都度新たに生成されるものであり、言語制度（ラング）におけるような抽象的・普遍的意味とは別のものである」⁵⁾とし、言語活動を人の外側にある客観的規約としてでなく、各人のそのつどの思考過程の表現（と理解）という「主体的活動」とみなしている。主体がある構えを持ってある対象に特定の意味を生じさせることを、「主体の意味作用」と呼び、このことが、「意味の本質」であるとしているのである⁶⁾。

このように、前者にあっては、「意味」は、辞書に記述できるほど客観的な記号の関係であり、個人の外のルールである。一方、後者にあっては、意味は生ける主体の身構えに応じて立ち現れる事象の相貌であると捉えられる。

この「言語過程説」が持つ「意味生成」の論理は、レトリック論において、重要な側面であり、「言語の創造性、新しい意味の産出に対する関心がレトリックを復活させた」と指摘されている⁷⁾。

レトリック論においては、「意味」は既に在る

ものとしての理解の対象ではなく、聞き手と語り手とのコミュニケーション過程においてその都度生成されていくものとして捉えられている。

(1) 「合意」形成から「納得」の生成へ

レトリック論はその目的においても、「合意形成」から「納得」へとといった転換をみせている。従来のレトリック論の目的は、「共通感覚」をもち「社会通念」に合致した人々が、合意形成をすることを理論的に促進することであった。しかし、他方レトリカル・コミュニケーション論の目的は、「共通感覚」をもちえず「社会通念」から疎外されているために、「常識」ある多数者と合意形成することができない社会的少数者の「基本的人権」をまず厳格に擁護することである。そのため、ここでは論争そのもののもつ意味合いが重視されている。

新しいレトリカル・コミュニケーション論も合意形成の重要性を否定するわけではない。しかし、従来のレトリック論が「実在的コミュニケーション共同体」における合意形成を目指すのに対して、レトリカル・コミュニケーション論は、「(開かれた批判的コミュニケーション) 共同体」において、「合意」を巡る様々な対立や論争が、斬新な問題により、顕在化・活性化され、続行されることに力を置く⁸⁾とされている。

つまり、ここでは、「合意」ではなく、自己とは異なった存在としての他者を如何に受け入れ共存していくのかといった「納得」の生成プロセスが問題とされているのであり、その相互の納得が「新しい意味の生成」として位置づけられているといっていよいであろう。

そして、その「新しい意味」を生成させるプロセスをもって尼崎は、「レトリカル・コミュニケーション論とは、未知のものを理解するために適切なカテゴリーをその都度発見し、つくりだす作業である」⁹⁾と述べている。

レトリック論におけるディス・コミュニケーション状況とは、意味が固定され新しい意味の生成されない状況、いいかえれば聞き手と語り手との「納得」へのやりとりが硬直化している状況を

さしているといえよう。

次に、その意味生成の回路としての中に位置づけられている主要原理について考察を進めていく。

2. 意味生成の回路—「乖離」から「意味生成」

(1) 意味生成の前提＝「誤解」

レトリカル・コミュニケーション研究の第一人者であるリチャーズは、「誤解とその矯正手段とに関する研究」のなかで、次のように述べている。

「誤解の主たる原因は、＜固有意義の迷信＞です。固有意義の迷信とは、ことばには、独自の意義があって、それはそのことばの用法やことばの使われる目的とは独立に存在し、かつその用法や目的を支配するという一般の信仰をさすものです。しかし、それはもはや迷信にすぎないのです。(中略)意味は、成長した植物—中味のつまった缶や、鋳型に入れられた一塊の粘土ではなく—と考えた方がよいようです」¹⁰⁾

リチャーズは、「誤解」とは自己が持っている既存の意味の世界の中に、目の前の事象を取り込み融合しようとするところにおこるのだと指摘し、さらに「言葉を用いたコミュニケーションは、うまく行くこともあれば、行かない場合もある。もしも言語が数字のように、誤解の余地なく、一義的に規定されているならば、表現を工夫する余地はなく、従って創造の可能性もない。誤解と創造性は、一つの現実の表裏をなす二面に他ならず、言語の最も本質的な特徴なのである」¹¹⁾と続けている。このリチャーズの意味の相互作用といわれる特徴は、その後のレトリックの中心の一角を担っていく。「誤解」が生じるからこそ、そこに新しい意味が生成していき、聞き手と語り手の両者の質的転換の契機であると捉えられていくのである。

(2) 「トポス」の構成

次に「意味生成」への回路において提示されているのは、「トポス」の構成である。

「我々は、意味を「概念」で意識しているのではなく、「概念間の差異」を意識しているにすぎない」¹²⁾との指摘されているが、それぞれの意味は「差異」によって、その輪郭をはっきりとさせて

いく。レトリカル・コミュニケーションにおいて、「差異」の認識が重要な要素となる。つまり、コミュニケーションにおいて、「誤解」は避けられない側面であり、誤解を前提とするとき、どこにそれぞれの認識の「差異」が生じているのかを明らかにしていく必要がでてくるのである。この問題を担っているのが「トポス」である¹³⁾。

「トポス」については一般的には、「共通論拠」とも訳されている。議論領域いかに拘わらず共通の論拠として成立する極めて一般的な言明のことである。そういった意味合いで「トポス」は、「弁証法主題に適した論証を探し出す場所」＝「論点が隠れていると思われる場所」として提示されており、「弁証法における可能的共通論題の範囲」となる。それは「弁証法論理の媒介契機」として様々な論理の言説を「多様性において存立」させる「対話の場所」である。

「対話の場所」である「トポス」には、向き合う対の存在としての聞き手と語り手(主体－主体)が存在することが重要となる。その聞き手と語り手を対の存在としてならしめるのが「対のトポス」への認識であるという。

「トポスは、その内に孕まれている対立するトポス(たとえば、「旧のトポス」に対して「新のトポス」、「量のトポス」に対しての「質のトポス」と向かい合いつつ協働して、その「立体的な闘争の契機」を機能させることによってのみ、様々の論者の言説を<多様性>において存立させる」¹⁴⁾といわれている。

さらに、トポスの概念は、平面的な場所のみを示すのではなく、立体的な闘争的契機をもっていないとされている。

「聞き手と語り手の互いに並存・競合する言説を<多様性>において存立させる。レトリックは、双方向的ないし多方向的＝複線的コミュニケーションである。それを実質的に成り立たせるためには、「トポス」に含まれる「立体的な闘争的契機」が機能しているかどうかにかかっている」¹⁵⁾

「立体的闘争的契機」を機能させること、そのことによって実質的で有意義な弁論や議論の促進＝活性機能を果たすことができる。旧のトポスが、それと並存・競合すべき「新のトポス」から選好

論拠としての資格を剥奪するとき、レトリックの実践を支えるトポスの「立体的な闘争的契機」は決して機能せず、それは単に「(多数者が自己の主張に有利な論点を見いだす)平面的な場所」で有り続けることになり、むしろ、弁論や議論に対して抑圧＝阻止機能を果たすことになる」¹⁶⁾

平面的な、対の位置は、その意味生成の回路の中で、立体的に高まっていく。つまり、聞き手と語り手のそれぞれが、意味生成の回路をくぐりながら、質的に変化していくことが重要とされているのである。そのためには、「対話の場所」であるトポスに、対のトポスをその<多様性>において存在することが大切であるという。そして、そこに、レトリック論において、「共同体」が問題とされる場所である。

「トポスのもつ「立体的闘争的契機」を重視するなら、レトリックの「弁証(的推論)」も「真実らしいもの」として「共同体」の成員に受け入れられている「社会通念」から出発する推論、つまり「話し手が聞き手を説得する」という一方向的＝単線的なコミュニケーションとしてとらえるべきでなく、むしろ、相互に対立・闘争する様々な言説を<多様性>において存立させる推論、つまり、「話し手が聞き手を説得する」のみでなく「聞き手が話し手に反論する」という双方向的ないし多方向的＝複線的なコミュニケーションとしてとらえるべきである」¹⁷⁾

(3)「隠喩」……身体的「なぞり」の方略

「隠喩」が認識に介在していることは、広く認められているところであるが、意味生成過程の内に「隠喩」をどのように位置づけるか、特に聞き手と語り手の断絶(ディス・コミュニケーション)を克服する手段としての「隠喩」の問題については、いまだ明確化されていない課題である。

これまで、「隠喩」の問題は、レトリック研究では二つの取り扱われ方が主流であった。一つは、隠喩的思考の散漫さを嘆き、それを理性や論理の全く対立物として扱うといった取り上げられ方である。そこでは、「隠喩」を使用することは、本来の名称が知られている或る対象に対して一つのラベルを非本来的に付与することであるとされて

いる。二つめは、「隠喩」の使用を、思考には全く寄与しないが、コミュニケーションには不可欠のものとして扱う立場である。この立場では、「隠喩」は言語がそれに対して出来合いの用語を提供できないような経験、出来事、概念を名付けることができることに価値をおいている。そのことによって、「隠喩」の使用は、言語の表現力を拡張し、はかないもの、実体のないもの、非慣習的なものを語りの内に捉えることにより思想の伝達を補助する役割をになっている。

こういった二つの捉え方に対し、バーバラ・レオンダーは、コミュニケーションにおける新たな「隠喩」の意味を次のように提示している。

バーバラは「隠喩」に対して、認識における卓越した位置を与えている。コミュニケーションでの有効性だけでなく、選択するしないに拘わらず、人は「隠喩」の中で考えるのであって、「隠喩」なくして、思考ましてや創造的な思考は生まれまいとしている¹⁸⁾。例えば、子どもの認知活動については、次のように説明している。

「子ども達は、「ブラシ」の意味を身体で知っているのであって、頭で知っているわけではない。子ども達は、理解を伴わずとも事物を認知することはできる。椅子の概念を知らずとも、椅子に座ることをみていれば、経験していれば、椅子に腰かけ使用することができる」¹⁹⁾

つまり、人は対面する言葉の意味、事象の意味を知らずとも、これまでの身体的認識をへて、そのことを理解、ないし意味をつくり出すことができる。そして、これが「隠喩」の働きの中でもっとも基本的な＜なぞり＞の方略であるというのである。

一般的には「隠喩」とは、＜らしさ＞をもちいる比喩表現として捉えられているが、ここでは、「隠喩」とは、主に＜なぞらえ＞として捉えられている。「＜なぞらえ＞とは、AをBとして見ることであり、それはBに典型的に表れる＜らしさ＞をAにもみるということである。だが、＜として見る＞ということは、Bを見る心的態勢をAに転用することである。そして、個の心的態勢はBの相貌を手掛かりに＜なぞり＞によって生成される。つまり、この＜なぞらえ＞という過程は、

＜なぞり＞という身体的活動に媒介されているのである。この＜なぞり＞という身体的活動を抜きに意味が理解されるようになるとき、＜隠喩＞は、いわゆる死んだ＜隠喩＞となる」²⁰⁾と提示している。

そして、さらに「読み手をロゴスの構造の世界から「らしさ」の世界へ。対象的認識から身体的認識へと引きもどす。言葉はもはや外在的情報を伝えるものでなく、読み手の身体を場として、改めて意味を受肉させ、理解させ、頭でなく身体で納得させるであろう」²¹⁾

また、時枝においては「理解すること」と「意味を生成すること」との違いを提示する際、＜なぞり＞の方略について次のように述べている。

＜理解する＞とは、つねに当面の具体的な事例を何ものかとして意味づけることである。何ものかとして意味づけるとは、私たちに理解可能なカテゴリーの中に押し込めることである。既に制度としてあるカテゴリーだけで処理できるのであれば、すべての判断は演繹的に行うことができる。しかし、対面している事例の具体性を殺したくなくてはならない。(中略)ある事例を「らしさ」の視点から別の視点になぞらえ、新たな視点対象の捉え方、時枝流に言えば、主体の新たな「意味作用」を表す。いいかえれば、意味を与え直されることなのである」²²⁾

ここでは、聞き手と語り手の断絶（ディス・コミュニケーション）を克服し、双方に納得を積み上げる方略として、＜なぞり＞というそれぞれの身体的な経験に裏付けられたやりとりが重要視されている。相手の発する意味を自らが既存している概念カテゴリーに帰属させるのではなく、概念化される前段階での身体知がつかさどる領域で、聞き手と語り手との身体的経験のすりあわせ、その類似と差異とを明確にする作業であるといつてよいであろう。

3. 保育場面にみられる「意味生成過程」と「差異」への注目

『子どもの会話』の作者で知られるC・ガーヴェイ等は、子どもの様々な場面での会話を取り出し、

子どものやりとりに見られる規則性、ルールについての分析を行っている²²⁾。そこでの分析は、トラブルを回避する方法や発達の局面に見られる子どもの交わりの特徴について明確化し原則化する上では非常に有効である。しかし、そのトラブルの過程における子ども相互の葛藤や変化、トラブルに直接は関与していない周囲の状況（例えば、傍観している子ども達）との関連などは問題とされ難い。一方、レトリック・コミュニケーション論においては、その原則化されるルールの狭間に見られる刻々の様相こそが問題とされるのである。

例えば、子ども相互のトラブル場面では、保育分析において追っていく軌跡は双方の「合意」への道筋ではなく、「納得」が生成される道筋となる。「納得」へと積み上げる回路の中で、子ども相互のもつ意味の境が如何に明確化され、自分と同じ存在としての他者ではなく、自分とは異なる存在としての他者を如何に認めながら、共存するかが問題となるのである。

この度改訂された教育要領において、「集団との関わりの中での一人ひとりの自己実現」の問題が強調され、「一人ひとりを生かした集団の形成」といった提示がなされている。その「個」との対峙を乗り越える集団観の形成は、一人ひとりの「異質」性をどうとらえ、集団形成論に織り込んでいくかが重要なキーワードになるのではないだろうか。

幼児の集団づくり実践として様々に取り上げられる。西田保育実践の班長指導場面における運動会のリレーの最後の走者の席を巡ってのトラブル場面について、班長という役割を得ながら自己の主張を突き通すA子の姿に、要求を組織化していく指導が立ち後れているとの指摘もある²³⁾。しかし、A子の納得のプロセスを丁寧に積み上げ、A子に対峙するB子の要求を育て指導を入れていく実践展開は、そのぶつかり合いを一定の方向に積み上げ、多様なぶつかり合いの中から、それぞれの自己を発展させているとも見てとれる。

他者に伝えるメッセージを持ちえないかのように見える子ども達の姿が蔓延化しつつある今日、「差異」を如何に埋めるかといった視点ではなく、「差異」を明確化した上で、身体的および経験的

〈なぞり〉を積み上げていくといった視点は興味深い提示であると考ええる。

4. おわりに……今後の課題

以上、レトリカル・コミュニケーション論にみられる「意味生成」の回路より、幾つかの保育実践を捉える新しい視点を得ることができたと考える。保育分析において主要な視点であった意味伝達の軌跡は、「意味」がどれだけ正しく伝わり共有されているかではなく、「共有」されないものが、どのようにすりあわせられ、形を変えていくが問題として提示されている。また、そこでの「隠喩」の扱われ方など、身体知に立ち返りつつある最近の指導論研究の動向と重ね合わせてみても興味深い。今後、レトリカル・コミュニケーション論にみられる意味生成時の「隠喩」の意味合い、また、「差異」と「類似」の明確化の原理を指導論の文脈で再考をしながら、保育実践に照らして行きたいと考える。

註および引用文献

- 1) 教育要領については、①幼児理解に基づく計画的な環境構成および教師の基本的役割についての明確化 ②道徳性を培う活動の充実など教育課程審議会答申で示された改善事項を各領域のねらい・内容などに取り入れる。③子育て支援や預かり保育についての記述する、といった事項が改善視点をして提示されている。また、保育指針については、3歳以上児の保育の「教育」部分について教育要領との整合性を図りながら、新たな保育情勢および保育施策を考慮に入れ、幾つかの改訂がなされている。主なものとしては①子育て家庭支援（相談・指導業務）活動を新たな機能として位置づける ②低年齢児保育についての充実 ③特別保育事業（一時保育、延長保育など）についての保育計画、保育の留意事項の提示 ④乳幼児の健康・安全に関する留意事項の記載などがみられる。（『保育所保育指針改訂の要点』全国保母養成協議会発行 1999）
- 2) 前回改訂（1990、1991年）の際、「個性の尊重」が改善要点一つとして掲げられるなか、「集

団」は「個」を埋没させる概念として、保育方法に関してのみならず文章表現上においても「集団」概念は一掃されている。しかし、この度の改訂においては、要所において「集団」のもつ教育力が改めて明記されており、更に「個」を「ひとりひとり」という表示に置き換えられている。先にあげた幼稚園教育要領の改善点②教育課程審議会答申で示された改善事項においては、「集団との関わりの中での一人ひとりの自己実現」の問題が強調され、教育要領および保育指針の内容において、子ども集団を形成しながら一人ひとりの子ども相互関わりを育てる視点が細かく記載されているのである。そこには明らかに、既存している「集団」から形成される「集団」といった捉え方の変換がみてとれる。いわゆる実在論から関係論的視野への転換とあってよいであろう。とはいえ、その変換についての明示はなされていない。しかし、保育指導論の視野から、「集団」と「個」を対峙させる指導観の蔓延化が来した保育の混乱状況に立ち返るとき、明確な概念変換を提示しない保育実践への導入は大きな問題を孕むことになる。管理保育、放任保育といった二極偏向から脱するためにも、保育指導論との関連において新教育要領および保育指針で提示されている「一人一人を生かした集団の形成」という課題について再考する必要がある。（『保育情報』全国保育団体連絡会発行、NO.252、NO.253、NO.254（1998）参照）

- 3) 藤崎春代他『保育の中のコミュニケーション』ミネルヴァ書房、1992
- 4) 保育活動を研究対象としている主な研究としては、金田利子、柴田幸一他『母子関係と集団保育—心理的拠点形成のために—』明治図書1996、 諏訪きぬ『0歳児の食事指導—保育者と子どもとの「ずれ」を手掛かりに』鶴見女子短大紀要などがあげられる。
- 5) 時枝誠記『国語学原論』岩波書店 1977 p.12
- 6) ニヶ崎彬『ことばと身体』勁草書房、1990 p.404
- 7) 佐々木健一「レトリックの蘇生」『創造のレトリック』勁草書房 1992 p.263
- 8) 小畑清剛『レトリックの相剋—合意の強制から不合意の共生へ』昭和堂 1994 p.222
- 9) 前掲書（6）
- 10) I. A. リチャーズ 石橋幸太郎訳、『新修辞学原論』南雲堂 1961 p.13
- 11) 同上書 p.19
- 12) 前掲書（6）p.52
- 13) ベレルマンは、「量のトポス」「質のトポス」「秩序のトポス」「本質のトポス」「存在者のトポス」「人格のトポス」などの分類を行っている。最も重要されているのが、「量のトポス」と「質のトポス」である。いかなる議論においても、両者の対が存在すればそれは、有効な議論の基礎として承認される。ここでは、議論の基礎という意味での「場」の概念として論じられている。（カイク・ペレルマン『説得の論理学』理想社 1986参照）
- 14) 前掲書（8）p.213
- 15) 同上書 p.201
- 16) 同上書 p.214
- 17) 同上書 p.211
- 18) B. Leondor, Metaphor and Infant Cognition. Poetics 14/15 (Vol. 4) 1975, pp.273-287, North-Holland Publishing Company, Amsterdam. 長野順子訳 バーバラ・レオンダー『隠喩と幼児の認識』1992 p.160
- 19) 同上書 p.163
- 20) 前掲書（6）p.110
- 21) 前掲書（5）p.207
- 22) c・ガーヴェイ『子どもの会話』サイエンス社 1996
- 23) 西田菊江「4歳児の集団づくり」『保育問題研究153』1997 pp.76 - 79